

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб.: Изд-во Союз, 2000.
2. Петченко В. А. Методика оценки степени выраженности объектных школьных страхов детей младшего школьного возраста // Психолог в школе. 1999. № 1.
3. Эберлейн Г. Страхи здоровых детей. М.: Знание, 1981.

*О. А. Третьякова*

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И НАЧАЛЬНОГО ФИЛОСОФСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Психическое развитие учащихся является фундаментальной проблемой современных психолого-педагогических исследований. Школьная практика нуждается в эффективной организации обучения и воспитания, что обусловлено требованиями, которые различные сферы профессиональной деятельности предъявляют к личности, а именно:

- быть высококвалифицированным специалистом в своей области деятельности, обладать широким профессиональным кругозором;
- иметь высокий уровень общей культуры, стремиться к постоянному расширению своих знаний.

Особенно важной является способность к творческой деятельности, поскольку деятельность человека в наши дни приобретает все более творческий характер.

Согласно теоретической концепции школы Л. С. Выготского, психическое развитие ребенка обусловлено сменой ведущих типов его деятельности, в рамках которой возникают и развиваются главные возрастные психические новообразования. Принцип деятельности является основополагающим в концепции Выготского, писавшего, что «в основу воспитательного процесса должна быть положена личная деятельность ученика, и все искусство воспитателя должно сводиться только к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность» [1]. Главной психологической целью воспитания является целенаправленная и преднамеренная выработка у ребенка новых форм его поведения, деятельности, то есть планомерная организация его развития.

Главной фигурой в образовании является сам ребенок как субъект собственной деятельности, «воспитание осуществляется через собственный опыт ученика, который всецело определяется средой, и роль учителя при этом сводится к организации и регулированию среды» [1].

Таким образом, учитель может целенаправленно воспитывать детей, лишь при постоянном сотрудничестве с ними, с их средой, учитывая их желания и готовность действовать самим вместе с учителем.

Рассматривая взаимосвязь обучения и развития, Л. С. Выготский определял обучение ребенка как внутренне необходимый и всеобщий момент его умственного (психического) развития. Обучение выступает в качестве источника развития, формирующего такие функции, «которые без него вообще в развитии возникнуть не могут».

Данные теоретические положения Л. С. Выготского получили свое дальнейшее развитие в работах Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова.

Обучение, таким образом, представляет собой специально организованную форму сотрудничества, общения взрослого и ребенка, которая направляет его деятельность. Ведущим типом деятельности в младшем школьном возрасте является **учебная деятельность**, посредством которой «ребенок усваивает основы теоретического сознания и мышления людей». Согласно концепции развивающего обучения в процессе такого усвоения у младшего школьника возникают психические новообразования данного возраста, а именно: **основы теоретического мышления и соответствующие им умственные способности** (содержательный анализ, содержательная рефлексия и внутреннее планирование). Это, в свою очередь, определяет качественные изменения как познавательных процессов (восприятия, внимания, памяти и мышления), так и эмоционально-личностной сферы ребенка.

В качестве основы развивающего эффекта учебной деятельности В. В. Давыдов выделяет ее содержание – теоретические знания. Именно посредством усвоения теоретических знаний в учебной деятельности происходит формирование теоретического мышления учащихся. Развитие теоретического мышления осуществляется на протяжении всех лет обучения (в рамках различных типов ведущей деятельности). В младшем школьном возрасте в учебной деятельности формируются лишь основы теоретического мышления, происходит качественное изменение мыслительной деятельности ребенка, овладение новым способом мыслительного отражения действительности путем восхождения от абстрактного к конкретному. Такое восхождение связано с формированием абстракций и обобщений теоретического типа, опирающихся не на сравнение конкретного материала, а на анализ существенного отношения изучаемой системы.

Абстракции, обобщения и понятия, лежащие в основе теоретического мышления, существенно отличаются от абстракций, обобщений и понятий, характерных для эмпирического мышления:

1. Эмпирические знания вырабатываются в процессе сравнения предметов и представлений о них, что позволяет выделить в них одинаковые, общие свойства. Теоретические же знания возникают в процессе анализа роли и функции некоторого особенного отношения внутри це-

лостной системы, которое вместе с тем служит генетически исходной основой всех ее проявлений.

2. В процессе сравнения происходит выделение формально общего свойства некоторой совокупности предметов, знание которого позволяет относить отдельные предметы к определенному их классу независимо от того, связаны ли предметы между собой или нет. Процесс анализа позволяет открыть генетически исходное отношение целостной системы как ее всеобщее основание, или сущность.

3. Эмпирические знания опираются на наблюдение, отражают в представлениях внешние свойства предметов. Теоретические знания, возникающие на основе мысленного преобразования предметов, отражают их внутренние отношения и связи.

4. Формально общее свойство в эмпирическом мышлении выделяется как рядоположенное с особыми и единичными свойствами предметов. В теоретическом мышлении фиксируется связь реально существующего всеобщего отношения целостной системы с ее различными проявлениями, связь общего и единичного.

5. Процесс конкретизации эмпирических знаний состоит в подборе иллюстраций, примеров, входящих в соответствующий класс предметов. Конкретизация теоретических знаний состоит в выведении и объяснении особых и единичных проявлений целостной системы из их всеобщего основания.

6. Необходимым средством фиксации эмпирических знаний являются слова-термины. Теоретические знания, прежде всего, выражаются в способах мыслительной деятельности, а затем уже с помощью различных символо-знаковых средств.

В. В. Давыдов полагает, что полноценная учебная деятельность обеспечивает такой качественный переход в мыслительной деятельности учащихся. Однако современная традиционная система образования не обеспечивает формирования полноценной учебной деятельности учащихся. Обучение в этом случае, говоря словами Л. С. Выготского, «плетется в хвосте детского развития», опираясь на имеющиеся в наличии психические образования. В традиционной школе система начального обучения зачастую строится по принципам доступности и наглядности в их ограниченном понимании (конкретная наглядность, опора на сформированные психические структуры). «Следовательно, традиционное начальное обучение «подхватывает» и использует ту форму мыслительной деятельности, которая возникает и складывается до него и, в принципе, независимо от него еще у детей-дошкольников... Если затем заходит речь о развитии детского мышления в системе начального обучения, то при этом фактически имеют в виду повышение «уровня разви-

тости» конкретного мышления при формировании в основном произвольного внимания» [4].

Кроме того, знания, полученные учащимися при традиционной системе обучения, не соответствуют принципу системности. Они предлагаются ученикам на основе принципов формальной логики, а не на основе анализа внутреннего существенного отношения школьного предмета. Таким образом, традиционная система не обеспечивает необходимой для развития теоретического мышления системности знаний. Результатом становится разорванность, отсутствие связности в понимании учебного материала по различным предметам и определенная субъективная бессмысленность для ученика, неясность целей обучения и приобретения знаний.

Полученные нами экспериментальные данные подтверждают, что традиционная система начального образования не формирует в полной мере психических новообразований младшего школьного возраста. К завершению начального периода обучения у учащихся не закладываются основы теоретического мышления и основы соответствующих мыслительных способностей (содержательного анализа, содержательной рефлексии и внутреннего планирования).

Нами было проведено исследование, в котором приняли участие учащиеся 5-х классов средней образовательной школы (25 учеников обычных классов – контрольная группа; 25 учеников, занимавшихся в начальной школе по программе с использованием элементов развивающего обучения, – экспериментальная группа). Изучался уровень развития у учащихся содержательного анализа, рефлексии и планирования к началу обучения в средней школе.

Рассмотрим полученные данные (в процентах) (табл.1).

*Таблица 1*

Уровень развития анализа, рефлексии и планирования к началу обучения в средней школе (в контрольной и экспериментальной группах)

	Содержательный анализ		Содержательная рефлексия		Внутреннее планирование	
	контр.	экспер.	контр.	экспер.	контр.	экспер.
Высокий уровень	12	24	4	8	8	36
Средний уровень	28	52	8	44	0	20
Низкий уровень	60	24	88	48	92	44

К завершению начального периода обучения у детей остаются практически несформированными мыслительные способности, обеспечивающие теоретическое мышление. У учащихся контрольных классов значительно преобладает эмпирический анализ, опора на внешние малосущественные особенности материала, неспособность выделить внут-

рение закономерности учебных задач. Каждая последующая задача решалась ими как совершенно новая, не имеющая никакого сходства с предыдущей в силу ориентации детей на несущественные условия. Формальная рефлексия (зависимость действия от частных и единичных условий его выполнения), ориентация на внешние, ситуативные основания при выполнении действий преобладала у 88% учащихся. 92% учеников контрольной группы планировали свои действия по частям, отдельным звеньям, не связанным в единую систему (путем «проб и ошибок»).

Необходимо отметить, что и у учащихся экспериментальной группы, занимающихся по программе с элементами развивающего обучения в рамках обычной школы, также в недостаточной степени были развиты способности теоретического мышления.

Анализ полученных данных позволяет сделать следующие выводы:

- Отмечается существенное различие уровня развития способностей теоретического мышления учащихся контрольной и экспериментальной групп, свидетельствующее о том, что обучение по развивающим программам в большей степени способствует возникновению и развитию основных новообразований младшего школьного возраста, чем обучение по обычным программам;

- Обучение детей по программам с элементами развивающего обучения в условиях обычной школы является недостаточным для формирования учебной деятельности и закладывания основ теоретического мышления учащихся.

Вышеизложенное указывает на необходимость поиска принципиально новых технологий, обеспечивающих формирование полноценной учебной деятельности и развитие основ теоретического мышления учащихся.

Решение поставленной проблемы требует содержательного анализа целей педагогического процесса, поскольку кризис общего образования связан, прежде всего, с нарушением иерархии целей и средств их осуществления. Выбор средств (форм, методов, приемов), применяемых педагогом в процессе воспитания и обучения, определяется теми целями и задачами, которые он перед собой ставит. «Диалектика взаимоотношения цели и средства ее осуществления достаточно сложна, ближайшие и частичные цели играют роль средств по отношению к цели более отдаленной и общей, которая их детерминирует. В то же время ближайшие и частичные цели, в силу их непосредственной связи с потребностями сегодняшнего дня, зачастую заслоняют собой и даже подменяют цели более отдаленные и фундаментальные» [4].

Философское осмысление человека как самоцели предполагает становление свободной, ответственной и творческой личности. Превращение же человека в средство, подчиненное внешней целесообразности, требованиям времени, разрушает его как личность. Человек развивается при этом как носитель какой-либо ограниченной функции (специалист, «полезный член общества» и т.п.). Формулирование целей воспитания и обучения в терминах функциональности вынуждает нас рассматривать развитие индивида в процессе обучения как приспособление его к наличным социально-экономическим условиям.

С точки зрения философского понимания целей деятельности, обучение и воспитание призвано формировать субъекта, который в своей творческой деятельности выходит за пределы наличного бытия. С другой стороны, обучение должно учитывать тенденции бытия, иначе в значительной степени затруднит эффективную социальную адаптацию личности. Уже такая постановка вопроса свидетельствует о противоречивости целей педагогического процесса.

Само по себе обучение основам наук, получение учащимися соответствующих ЗУНов (знаний, умений, навыков) не имеет прямой связи с развитием творческих способностей, а зачастую, в условиях существующих сегодня методов обучения, может даже препятствовать этому развитию. Цель воспитания у школьников творческих способностей и цель формирования у них рассудочного мышления суть разные цели. Следование второй цели предполагает осуществление действий в рамках логики вещных, формальных отношений, реализация первой – формирование у ребенка способности выходить за рамки этой логики. Первая цель непосредственно связана с воспитанием личности. В какой бы области не осуществлялся процесс творчества, человек в момент творчества выходит за пределы своей профессии, своей специальности и действует как человек вообще, как личность.

Не осознавая внутренней противоречивости этих целей, многие педагоги возлагают надежды на воспитывающий эффект самого обучения предметам школьной программы (образованность понимается как оснащенность багажом знаний), личную увлеченность педагога предметом. Однако реализация такого подхода делает высокой вероятность формирования фанатиков от науки, рассматривающих научное познание, эксперимент в качестве самоцели. Неслучайно сегодня перед человеком так остро встают нравственные проблемы (последствия клонирования, развития ядерной промышленности и т.д.). «Человечество, став более богатым в познании, теряет мудрость жизни» [2].

Когда обучение сводится к усвоению знаний, оно становится оторванным от формирования человека как личности. Общеобразовательная школа считает основной своей целью освоение учащимися некото-

рой суммы знаний, умений, навыков, основ наук. Воспитание же ребенка в качестве нравственной личности при этом подразумевается и декларируется, но реально имеет второстепенный и случайный характер.

Школа, работающая на перспективу, должна быть ориентирована на воспитание свободной, ответственной и творческой личности. Реализация этой программы предполагает коренную перестройку содержания и методов преподавания, структуры учебных предметов и предъявляет особые требования к личности самих педагогов.

Разрешение основного противоречия образовательного процесса связано с осознанием иерархии целей, в которой высшей целью является становление нравственной личности. Основной целью воспитания, следовательно, должен стать человек как самоцель. Вещные цели должны рассматриваться как подчиненные этой главной цели, анализироваться с позиций реальных возможностей развития человека как целостной личности. Выбор средств образования (программ, учебников, методик) и их построение на основе только целей научного познания, с учетом исключительно внешней целесообразности, могут противоречить общей цели педагогического процесса.

По отношению к цели развития личности задачи научного образования должны рассматриваться в качестве средств, помогающих ее достижению.

Такая иерархия целей образовательного процесса должна быть в полной мере осознана как педагогом, так и учащимися. Проявление себя как личности – главная цель; научное образование – средство ее достижения. Педагогическая наука стоит сегодня перед необходимостью поиска путей реализации данного положения.

Научно-теоретическое отношение к миру односторонне и неполно. Наряду с объектным пониманием мира существуют и другие, в частности, субъектное восприятие и понимание мира как мира человека, личности. Отказ от цели приспособления человека к внешней целесообразности как основной, постановка в качестве цели развитие самого субъекта как личности, позволит ученику овладеть методом теоретического мышления как определенной, частной формой познания и понимания мира.

Содержание обучения должно стать способом развития коллективной формы общения и средством формирования целостной личности. Простая трансляция, передача готовых знаний, опыта не только не обеспечивает, а зачастую и противоречит этому. Рассмотрение учителя и ученика с точки зрения функций передачи и усвоения знаний, правил, норм ведет к формализации учебной деятельности. Культивирование формально-ролевых отношений педагога и учащегося приводит к тому, что они перестают быть субъектами педагогического процесса. Дет-

ство при этом утрачивает свою самооценку и предстает этапом подготовки к «взрослой» жизни, будущей профессиональной деятельности.

С другой стороны, абсолютно свободные, неформальные отношения отнюдь не наделяют их участников качествами субъектов педагогического процесса. Решением является диалог. Диалогическая форма общения – это отношение творчества. Творческая роль ученика в образовательном процессе должна предполагаться с самого начала. Реализация педагогического диалога в обучении позволяет в ходе учебно-познавательной деятельности детей развивать их межличностные отношения. Современное направление гуманистического образования говорит о необходимости изменения традиционных форм совместной деятельности учащихся. Отношения сотрудничества, взаимопомощи, самостоятельности и самодеятельности выдвигаются в качестве доминирующих форм обучения. Форма диалогических отношений не исключает возможности работы и с готовым материалом, но она не может осуществляться в виде пассивно-созерцательного его принятия. Именно поэтому ведущими нужно признать творческие формы работы учащихся. Учебная деятельность должна складываться как совместная творческая активность педагога и ученика. Дискуссия, полемика – вот конструктивные формы урока.

Развитие общения в процессе обучения зависит от характера учебной деятельности, который задается в первую очередь содержанием учебного материала и целью его усвоения. Если содержанием и целью образования является определенная система знаний, форма общения познающих индивидов не имеет решающего значения. Но содержание обучения может быть обращено к сообществу учащихся не через тот или иной конечный продукт, подлежащий усвоению, а через предметный процесс совместного поиска истины. Принцип историзма предполагает генетическое построение учебного материала. Центральным аспектом в содержании каждого предмета является не усвоение информации, правил и формул, а сам поиск, процесс конструирования знания. Знание при этом разворачивается как процесс общения индивидов. Возможность общения предполагается диалогической структурой самого учебного предмета. В той мере, в какой содержание учебного процесса продуцирует диалог, оно выступает способом развития общения. Попытки решить проблему развития коллективных форм деятельности путем утверждения сотрудничества, самодеятельности как основных форм совместной деятельности на уроке не будут успешными, если такие формы не определены характером самого содержания предмета. Необходимо выразить диалогичность творческой деятельности, содержательное противоречие в развитии предмета и в самой структуре учебного материала.



Исторически сложилось так, что основной задачей среднего образования стало обучение школьников набору специальных, отдельных предметов. При этом учебные предметы мало связаны между собой и выступают как готовый, сложившийся результат. Формальные связи заслоняют собой историю становления, обособления предмета, его специфику. Роль ученика сводится к усвоению суммы знаний в рамках отдельных наук, большинство из которых останутся для него абсолютно бесполезными в дальнейшем в связи с узкой специализацией его профессиональной деятельности. Однако культура, все, что выработано и накоплено человечеством, существует отнюдь не как простая совокупность частных отдельных знаний. Поэтому с помощью современных способов деятельности и общения необходимо с самого начала включать ребенка в такие формы активности, в которых он легко мог присвоить именно всеобщие человеческие качества (творческий характер деятельности, свобододеспособность и ответственность). Определенная сумма знаний, приобретенные ранее умения и навыки необходимы современному человеку для успешной жизнедеятельности, но недостаточны. Ему должен быть присущ определенный тип мышления (теоретический), предполагающий умение видеть проблему, самостоятельно искать и находить средства ее разрешения.

Формирование нравственной личности, способной к активной творческой деятельности в новых, постоянно изменяющихся, нестабильных условиях, есть целостная задача, объединяющая в один комплекс условия, формирующие человека, развивающие его мышление, способность к различным видам деятельности и организующие общение.

Мы полагаем, что для достижения поставленных целей требуется не только качественное преобразование содержания учебных предметов, но и введение дисциплины, которая как никакая другая удовлетворяет вышеизложенным принципам.

Такой дисциплиной мы считаем философию.

Мировоззренческие вопросы возникают уже в младшем школьном возрасте (и даже раньше). Основная проблема заключается в том, как достичь необходимого углубления философского образования без перегрузки учащихся и в доступной для них форме. Ответ на этот вопрос можно получить, если рассмотреть философское образование не только с точки зрения усвоения философских знаний, но и с точки зрения усвоения начал философии как особой формы сознания. Усилия должны быть направлены на формирование философского сознания младших школьников. Сознание – это не только познание, но и отношение человека к миру. Понятие «философское сознание», таким образом, является более широким по сравнению с «философским мышлени-

ем». Если последнее в большей степени подчеркивает рациональный аспект, то первое включает и эмоциональное отражение, философское переживание человеком окружающего мира и своего места в нем. Здесь подчеркивается личностный смысл содержания философии для каждого человека, несводимость философского образования только к передаче философских знаний.

Философское сознание обращено к проблеме бытия, направлено на мир как целое.

В качестве основы для определения философского сознания можно выделить:

- фиксацию сознания на факте бытия, существования мира в целом;
- формулирование, постановку философских проблем;
- философский поиск.

Основной упор должен быть сделан на постановке проблемы, уважении к любому, отличному от собственного мнению. Практика детского философствования призвана служить не выработке абсолютного, претендующего на истинность ответа на поставленный вопрос, а способности мыслить, ставить новые вопросы.

Философское сознание по сути своей предполагает теоретическую форму познания. «Философия – это все единосущее, «схваченное в мыслях»» [3]. Предмет философии – не одна какая-либо сторона сущего, а все сущее во всей полноте своего содержания и смысла. Философия нацелена, по мнению А. Г. Спиркина, не на определение точных границ и внешнего взаимодействия между частями и частицами мира, а на понимание, выявление внутренней связи и единства.

На каждом этапе обучения философии у детей вырабатываются определенные умения:

- умение сосредоточиться на факте бытия, существования мира в целом;
- умение ставить вопросы, формулировать проблемы;
- умение устойчиво размышлять над основными философскими проблемами.

Познание в рамках философии осуществляется по принципу «от абстрактного к конкретному».

В качестве наиболее адекватного и эффективного метода для решения поставленных задач и приемлемого для детей младшего школьного возраста может быть использован метод философской дискуссии, обсуждения мировоззренческих проблем в «сообществе философского поиска», предложенный в рамках направления «Философия для детей».

Программа «Философия для детей», разработанная М. Липманом, внедрена в ряде школ США, Австралии, Канады и других стран. Программа рассчитана на 12 лет обучения, однако, несмотря на целостность, преемственность и системность учебного материала, каждый курс может преподаваться самостоятельно. Преобразование классного коллектива в «группу философского поиска» стимулирует творческую активность детей. Необходимо отметить, что сутью программы является не рассмотрение школьниками различных философских учений, а освоение метода философского исследования. Уроки философии учат детей всматриваться в окружающий мир, ставить вопросы, обнаруживать проблемы, критически мыслить, оформляя свои мысли в слове.

Коллективная форма познавательной деятельности (совместно с учителем и одноклассниками) обеспечивает развитие критичного, творческого, заинтересованного мышления.

Обзор работ англоязычных авторов (Fisher, Lipman, Burgh) позволяет выделить следующие цели, задачи, принципы, методы и материалы, на которые опирается направление «Философия для детей»:

**Цели:**

- помощь в осмыслении детьми собственного восприятия мира;
- построение картины мира;
- развитие ответственной и творческой личности.

**Задачи:**

- развитие умений обоснования;
- развитие исследовательских навыков;
- развитие самостоятельности, критичности, творческого характера мышления;
- формирование демократических установок, уважения к иному мнению, гибкости мышления.

**Метод:**

- философская дискуссия

**Принципы:**

- класс как «сообщество философского поиска»;
- педагог как участник, фасилитатор, отвечающий за форму, а не за содержание дискуссии;
- ориентация на открытие, активность в противовес пассивному, некритичному усвоению знаний;
- фокусирование на вопросах, а не на ответах;
- акцент на формировании сети взаимосвязей, а не накопление отдельных фактов.

**Материалы:**

- целевые новеллы;
- поэмы;

- произведения классической и современной литературы;
- сказки и т.п.

Сама структура предмета философии имеет диалогический характер, способствуя разворачиванию совместной деятельности и общения в процессе обучения. Субъект-объектное отношение, принцип воздействия на ученика сменяется взаимодействием учителя и учащегося, что делает возможной активную самостоятельность ребенка.

Философская дискуссия в группе философского поиска представляет собой совместную с учителем и одноклассниками самостоятельную деятельность школьника, в процессе которой происходит формирование основ теоретического мышления и соответствующих мыслительных способностей (содержательные анализ, рефлексия и планирование). Первоначально внешняя, эта деятельность постепенно интериоризируется, присваивается и становится внутренней, осуществляемой в идеальном плане.

Основу философского познания составляют обобщенные знания, поскольку философия оперирует понятиями высокой степени абстракции. Концентрируя внимание и анализируя единичное явление, жизненную ситуацию, ребенок совместно с учителем выделяет внутреннее существенное отношение, которое затем конкретизируется им на различном материале (сказки, истории, жизненные события). Диалогичность, проблемный характер предмета стимулируют процесс теоретического анализа. Необходимость поиска обоснований своей точки зрения, концентрация на процессе собственной мыслительной деятельности закладывает основы содержательной рефлексии и внутреннего планирования.

Для полноценного овладения основами теоретического мышления познающий субъект должен рефлексировать реальные возможности и границы этой формы познания, рассматривая ее как одну из форм познания. Начальное философское образование предполагает развитие теоретического мышления в качестве средства формирования творческой, нравственной личности, а не как самоцель. Путем овладения новым типом мышления, позволяющим формулировать проблемы, осознавать противоречия, дети осмысливают важнейшие мировоззренческие вопросы, получают опыт эмпатического понимания других и конструктивного общения, осуществляя себя в качестве личностей.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1999.
2. *Дудина М. Н.* Педагогика: долгий путь к гуманистической этике. – Екатеринбург: Наука, 1998.
3. *Спиркин А. Г.* Философия. М.: Гардарики, 2000.
4. *Философско-психологические проблемы развития образования* / Под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1981.